

## 高等学校教員初任者研修の改善に関する研究--「授業研究力量」形成を促進する校外研修プログラムの開発

著者	河合 宣孝
雑誌名	学校経営研究
巻	31
ページ	42-55
発行年	2006-04-01
その他のタイトル	II Articles A Study of the Improvement of In-service Training for the Beginning High School Teachers : Program to Development their "Competence to Study and Improve their own Teaching "
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00128075">http://hdl.handle.net/2241/00128075</a>

## II 自由研究

# 高等学校教員初任者研修の改善に関する研究

## ——「授業研究力量」形成を促進する校外研修プログラムの開発——

北海道札幌国際情報高等学校 河 合 宣 孝

### 1. 問題の所在および本研究の目的

初任期における教師は、僅かな期間の教育実習をのぞいて、ほとんど突然一人前の教師の役割を遂行することを要求されることになる。そして、初任教師は強い意欲と情熱を持ち、可塑性にとみながらも、その日の授業を成立させることに奮闘するサバイバル状態にある<sup>(1)</sup>。現行の初任者研修制度は、このような養成期と入職期の接続点におけるギャップを埋める目的で、教職における養成・採用・研修の連続性の観点から導入された。

高等学校については1991年から実施されて2004年で13年目を迎え、制度的には定着しているものの未だ問題点は多い<sup>(2)</sup>。校内研修の問題としては以下の点があげられる。第1に、授業研修が授業に関する力量形成を含めて実際の初任者が抱える問題解決に十分寄与していない。第2に、実施の内容と方法が各学校に委ねられている場合が多く、「形式化」や指導教員による指導の不十分さと実施体制の不備に陥っている場合が少なくない<sup>(3)</sup>。第3に、学校規模や生徒指導上の問題状況の違いが大きく、各学校はそれぞれの学校事情の制約を抱えながら研修を実施せざるを得ない<sup>(4)</sup>。第4に、「指導教員」の初任者を指導する力が問われることは少なく、その指導力向上を図るための機会は極めて少ない。

また校外研修についても次のような問題がある。第1に、各都道府県によってプログラム内容の偏りが大きい<sup>(5)</sup>。第2に、実施形態が講話や見学、話し合いに多くの時間が割かれて実習的な内容が少ないなど、いっそうの改善余地が残されている<sup>(6)</sup>。第3に、実施内容は担当指導主事等スタッフ個人の「授業に関する研修」を展開する力量に負う部分が大きい、すべてのスタッフが十分な力量を備えているとは言えない実態がある。

これまで初任教師をめぐり、職業的社会化、教師発達、教師教育、力量形成、職能成長等の観点から、社会的アプローチ<sup>(7)</sup>や授業研究・教育方法学的アプローチ<sup>(8)</sup>、教育経営学的アプローチ<sup>(9)</sup>等から様々な研究がなされてきた。それらの知見によれば初任者は校内で日々の実践を積み重ねる中から生じた課題をその都度解決することによって実践的力量を獲得していくのであり、よってOJT（On The Job Training）としての校内研修こそが初任者の力量形成にとって最も重要であるとされている<sup>(10)</sup>。ただし、これらの先行研究はいずれも小・中学校を対象としたもので、その知見をそのまま高等学校に適用することには慎重でなければならない。理由は次のとおりである。

高等学校の場合、学校間格差が大きく、学校の様態（進学校・進路多様校・底辺校等）や設置形態（普通科・職業高校・総合高校・単位制高校等）も多様であるために、教科そのものの力に加え

て、対象生徒の違いに応じて指導の内容や方法を工夫する「教科を教える力」の専門性が特に重要である。また教師それぞれの「教科の専門性」意識が高く、同一校内でも他教科の教師が教科指導について発言することは少ない。にもかかわらず同一教科を担当する教師が初任者本人だけといういわゆる「一人教科」も小規模校を中心に多く存在する<sup>(11)</sup>。さらに昨今では高等学校新規採用教員数自体が少ないために、各学校で若い教師が少なく、校内で若い教師同士が切磋琢磨する雰囲気も醸成されにくい<sup>(12)</sup>。以上のことから高等学校教員については高校間格差を超えて「授業に関する力量」を追求できる場面として「校外研修」が重要な意義を持つと筆者は考える。

そこで本研究は、校外研修に着目して、高等学校の初任教師が学校間格差を超えて「授業に関する力量」を形成することに貢献する新たな研修プログラムを開発することを目的とする。そのために①初任期に身につけるべき力量内容の検討、②全国都道府県で実施されている初任者研修校外研修プログラムの横断的実態調査、③「授業研究力量」を高める校外研修プログラムの開発と試行、を行なった。

## 2. 初任期に身につけるべき力量の核としての「授業研究力量」

初任教師にとっては、1日1日の授業を成立させることが最大の課題となる。すなわち「授業に関する力量」を身につけることが最重要課題である。たとえば小島弘道らによれば若い教師においては「教材を分析し授業内容を構成する力量」向上の必要性認識が最も強い<sup>(13)</sup>。また岸本幸次郎らによれば、若い教師は「教材や学習集団の組織化などの応用実践能力」を最も必要とし、校長は若い教師に「教授展開能力」を期待している<sup>(14)</sup>。

それでは、1時間の授業実施に奮闘している初任教師が、「教材を分析し授業内容を構成する力量」や「教材や学習集団の組織化などの応用実践能力」、「教授展開能力」を身につけるにはどのようなにしたらいいのであろうか。

初任教師は一般的に1時間1時間の授業を実施するのに精一杯である。つまり、教室内では所定時間に科目内容を説明、板書し、生徒に指示、発問し、その発話に応答することだけで精一杯で、その間に自らの授業改善につながる振り返りを行なう余裕はない。まして、教科内容や教室の様子など教授学習活動以外の授業構成要素を考察する余裕は通常はない。

そこで「教授展開能力」や「教材を分析し授業内容を構成する力量」などの「授業に関する力量」を高めるには、自らの授業を客観的に考察して授業改善につなげる力量が最初に必要なとなる。すなわち、授業内容や方法・流れなど授業を計画する「授業デザイン」、授業時間の中で実際に教授学習活動を展開する「授業展開」、実施した授業を振り返り評価する「授業評価省察」の授業の一連を対象化・相対化し、客観的に考察して改善につなげる力量が最も必要となる。

この力量を「授業研究力量」と命名した。授業が職務の中心をなす教師にとって、「授業研究力量」は生涯を通じた教師発達の柱となるべきもので、とりわけ初任期において獲得することが望ましく、その後の教師発達を大きく左右する力量である。本研究ではこのような「授業研究力量」を

初任教師が習得すべき「授業に関する力量」の核に位置づけ、その形成という点に焦点を当てることにした。

### 3. 初任者研修校外研修プログラムの全国的実態と問題

#### (1) 研修内容における「授業に関する力量」の位置と実態

筆者は平成14年度初任者研修実施内容について、38都道府県から提供を受けた資料、およびインターネットで取得可能であった5県の校外研修プログラムの計43県を分析対象とし、1県ごとの校外研修プログラム表を作成して各領域ごとの実施内容を明らかにした。また、上記のプログラム表から実施内容を半日を単位としてA. 基礎的素養、B. 教科指導、C. 生徒指導、D. ホームルーム経営、E. 特別活動、F. 課題研究、G. その他の7つの領域に帰納的に分類・整理することによって、各領域の平均日数および構成比率を明らかにした。

それによると初任者研修校外研修プログラム平均日数は年間28.7日であり、A. 基礎的素養に関する研修の平均は日数に換算して11.8日(構成比率41.5%)、B. 教科指導の平均は5.65日(同19.7%)、C. 生徒指導2.3日(同8.0%)、D. ホームルーム経営0.4日(同1.4%)、E. 特別活動0.73日(同2.6%)、F. 課題研究1.65日(同5.8%)、宿泊研修が内容の大半を占めるG. その他は6.16日(同21.5%)であった<sup>(15)</sup>。

このうち「授業に関する力量」に直接関わるのはB. 教科指導である。その中で最も多かった内容は「教科ごとの授業参観・授業研究」であり、全国平均で2.63日実施されていた。「授業参観」は主に中堅教師や熟練教師、時には初任教師の授業を参観し、指導方法や指導内容を学ぶものである。

「授業研究」については多様であり、授業展開上の課題について研究協議を行なう形態や、初任者が模擬授業を行ない授業展開に関して討議する形態、普段の授業をVTRで撮影しその後視聴しながら討議する形態など様々な研修が行なわれている。

しかし全体としてみるとこのような「授業に関する力量」に焦点づけた内容はわずかしかな行なわれていない。また行なわれているとしてもその多くは授業参観とそれについての研究協議等にとどまり、初任者が自らの授業を対象化して研究・分析することを通じて自分自身の授業力量を発展させる科学的方法や分析の視点の獲得までを意図した例は極めて少ない。

#### (2) 「授業に関する研修」に対するニーズの高さ

このような実態の下で初任者自身はどのようなニーズを持っているのだろうか。

A県調査報告書によると、「今後重視したらよいと思われる研修」では85%の高等学校初任教師が「教科指導」研修をあげている。またB県「平成13年度初任者研修実施報告書」に掲載されている初任者に対するアンケート(対象86名)によると、「特に役に立った研修項目・内容」として、「教科別研修」(75.6%：全プログラム中1位)、「充実してほしい研修内容等」として、「教科別研修」(回数の増加、実習・実験等の充実)が第1にあげられている。さらに、C県「平成13年度実施分の校外研修プログラムに関する受講者アンケート(対象64名)」によると、「学習指導と評価

①②」について受講者 100%が「大いに役立つ」「役立つ」と回答していた。自由記述からも「こういう機会がもっとあるといいなと思った」と、さらに受講したいという意欲や強い希望を持っていることがわかる。

以上のように「授業に関する研修」に対するニーズは非常に高い。ところが前述のように、実際は教科指導研修に割り当てられている日数が全日程 28.7 日中 5.65 日と極めて少ない。教師の仕事の中核をなす教科指導研修に対して量的に少ない日数しか割り当てられていない事実は問題であると言わざるを得ない。また質的にも 1 年間を通じた実施時期が多様であり、必ずしも初任者の段階的発達を踏まえた年間継続的な内容となっていない実態がある。

#### 4. 「授業研究力量」形成を促進する研修プログラムの開発

##### (1) 「授業研究力量」の構成要件とビデオによる授業研究

前項の調査で収集した資料をもとに各県のプログラム内容を分析したところ、①プログラム全体を通じて授業に関わる研修を重視している、②自らの授業を対象化して検討する研修内容が含まれている、③年間を通じて一定の力量を初任者に身に付けようとするねらいが読み取れる、という特徴をもつプログラムとして D 県が見出された。そこで同県の担当指導主事に対するインタビューおよび実際の初任者研修への参与観察を行なった<sup>(16)</sup>。D 県初任者研修への参与観察、D 県初任者研修プログラム作成担当指導主事へのインタビューから見いだされた特徴を分析し、その分析結果を踏まえて、「授業研究力量」形成を促進すると考えられる研修プログラムを作成する際に必要となると考えられる構成要件を集約すると以下の 5 点があげられる。

- ①「文脈依存性」を最大限考慮する：一人一人の初任者が置かれた環境を考慮に入れながら初任者の授業改善に資する研修であること。
- ②「教材化する力」：初任者が保有する既知の知識を授業で教えることができるレベルまで高める力。また教科書記載事項や身の周りに存在する事象を、教科の視点から意味づけを行ない、学ぶに値する内容へと高める力。
- ③「教えずにはいられない内容を見つけ出す力」：教科に関わって伝えずにはいられないような内容を獲得する力。
- ④「自分の授業を一定の切り口から研究しつづける力」：初任者が日常的に実施している授業に即して継続的に自らが考え工夫し授業改善につなげていく力。
- ⑤「授業研究の一定の観点」の必要性：授業研究を行なう際に、授業の何を分析し研究して授業改善に結びつけるのか。明確な観点を持つことが「授業研究力量」形成には不可欠である。

上掲の 5 つの構成要件を満たす研修方法として「ビデオによる授業研究」に着目した。先行研究として「授業のカンファレンス」（稲垣忠彦）、「再生刺激法」（吉崎静夫）、「VTR 中断法」（同）の 3 つを取り上げて検討した結果、いずれも極めて効果的である反面、研究者や専門家など、その手法について特別の知識をもつ限られた人間がいなければ授業研究が効果的に実施できないという

課題がある点が明らかになった。しかしながら「授業研究力量」形成にとって、自らの授業を対象化・相対化して客観的に考察するという観点からビデオの活用は有効であると考えられる。この様な点を配慮して本研究では次の2点を研修プログラム開発のための課題として設定した。①初任教師の授業における発達課題を意識した観点表を作成すること、②ビデオを用いて15年程度以上の教職経験があれば、特別な知識や手法を持たない教師でも実施できる簡便な授業研究の方法を開発すること。

## (2) 初任者の発達課題の抽出

そこでD県の実際の初任者研修に参与観察して、「ビデオによる授業研究」と「模擬授業による授業研究」のプロトコルを作成し、前者281項目、後者103項目、計384項目の熟練教師2名の発話をカテゴリごとに分類・分析し、数量的および質的に検討した<sup>(17)</sup>。分類のカテゴリは澤本和子<sup>(18)</sup>を参考にするとともに、c.「教科内容」～g.「授業の評価」まで独自に項目を起こして、下表の7つのカテゴリとそれぞれの下位項目を作成した【表1】。

【表1 分類項目】

a. 教師の教授行動	1. 発問、2. 板書、3. 指示、4. 指名、5. 机間巡視、6. 応答、7. 進め方・工夫、8. 説明
b. 生徒の学習活動	1. 応答、2. ノート、3. 活動、4. 話し合い、5. 質問、6. 提案、7. 要望、8. 理解
c. 教科内容	1. 具体的内容、2. 概念、3. 目標・ねらい、4. 進度・学習の順次性
d. 教材・授業の準備	1. 教材研究、2. 授業の準備
e. 教室の様子	1. クラスルーム・マネジメント、2. 生徒との関係
f. 授業の約束事	1. 授業の約束事
g. 授業の評価	1. 授業の評価

上記の手続きによって発話を数量的に分類すると【表2】のようになった。なお、各カテゴリ内の数字は【表1】の数字に相当し、数字の後ろのa、b～gは各カテゴリ内で複数の項目に言及している発話を表す。例えばa1は「発問」、a2は「板書」、c1は「具体的内容」、e1は「クラスルーム・マネジメント」を表す。

【表2 ビデオによる授業研究における熟練教師による発話内容の分類】

	a. 教師の教授行動										b. 生徒の学習活動									
	1	2	3	4	5	6	7	8	a	計	1	2	3	4	5	6	7	8	b	計
初任者A	1	13					1	3	4	22		2	1							3
初任者B		1					8	3		12		3								3
初任者C	1	7	1	1		1	7	2		20	1		1					1	1	4
初任者D				1			1	4		6		2	1							3
初任者E		2					2	4		8	1		2						2	5
初任者F		11					10	3		24		2	1							3
初任者G	2						4	7		13			3					1		4
合計	4	34	1	2	0	1	33	26	4	105	2	9	9	0	0	0	0	2	3	25

	c. 内容						d. 教材・授業準備				e. 教室の様子				f	g	複合	総合
	1	2	3	4	c	計	1	2	d	計	1	2	e	計	f	g	複合	計
初任者A	7	5				12			1	1			2	2	3			43
初任者B	1	1	4			6		7		7	4		1	5		9		42
初任者C	5	1		4	1	11				0		1	1	2		2	3	42
初任者D	3	5	1	1	3	13	2			2	1	2	2	5				29
初任者E	2	4		7	7	20		2		2	12		5	17	7		1	60
初任者F				4		4	1		1	2	4			4	1			38
初任者G	3		1			4		1		1			2	2	1	1	1	27
合計	21	16	6	16	11	70	3	10	2	15	21	3	13	37	12	12	5	281

(1人平均 40.1)

さらに発話を質的に分類整理すると初任者の発達課題につながる要素として、【表3】のような項目が抽出された。

【表3 「ビデオによる授業研究」発話内容分析のまとめ—初任者の発達課題につながる要素の  
 解明(一部を抜粋)】

(板書)
・黒板の使う幅や使い方をどのように定義して使うか
(授業の進め方・工夫)
・授業展開においてできるだけ多くの生徒を参加させる工夫
(説明)
・声の大きさ、言葉遣い、話術、テンポ、間
・授業全体の中での説明の量と生徒の活動のバランス、説明の内容と順序、構成
(その他教師の教授行動について)
・生徒の思考に働きかける深い発問とは
・教師の発問と生徒の応答をめぐる臨機応変な授業進行
(教科の内容)
・生徒がつまづきやすい箇所について、熟練教師の経験知が手助けとなる
(教室の様子・授業の約束事)
・教室のざわつきをなくすには授業の内容を充実させ授業技術を工夫することが第一
・教師は叱るべきときには叱らなくてはいけない、その理由づけを自分なりに考える
(生徒の学習活動および教材・授業の準備)
・生徒とのコミュニケーションは一面的・表面的ではなく一歩深く入り込んだ見方と解釈を
・例えどのような状況下でも教師は生徒が授業に参加できる方策を考えるべき
(教材・授業の準備)
・授業の本質をどこに置くか、実施段階ではなく準備段階に本質がある場合もある
・準備段階で豊富に授業準備できれば授業中生徒に聞いて欲しいし注意もできる

上記と同様の手続きを「模擬授業による授業研究」についても行なった。

【表4 模擬授業による授業研究において発話された内容の分類】

	a. 教師の教授行動										b. 生徒の学習活動									
	1	2	3	4	5	6	7	8	a	計	1	2	3	4	5	6	7	8	b	計
初任者A	1	1					10	4		16								2		2
初任者B							11	4		15			1							1
初任者C		1						1	4	6										0
初任者D		2					10	4		16										0
初任者F		2					6	1		9			1							1
初任者G		2					4	1		7										0
合計	1	8	0	0	0	0	41	15	4	69	0	0	2	0	0	0	0	2	0	4



	c. 内容						d. 教材・授業準備				e. 教室の様子				f	g	複合	総合
	1	2	3	4	c	計	1	2	d	計	1	2	e	計	f	g	複合	計
初任者A	1	4			1	6								0				24
初任者B						0		1		1				0				17
初任者C	2	3		2		7								0				13
初任者D		3		3		6		1		1				0		2		25
初任者F	1					1								0				11
初任者G	4	1		1		6								0				13
合計	8	11	0	6	1	26	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0	103

さらに発話を質的に分類整理し、【表5】の項目が抽出された。

【表5 「模擬授業による授業研究」発話内容分析のまとめー初任者の発達課題につながる要素の  
解明（一部を抜粋）】

<p>(授業の進め方・工夫)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・公式ができる過程を説明する中から生徒の頭の中に概念を作っていくことこそ重要</li> <li>・生徒が作業を最後までできるような工夫、興味を惹きつける工夫などを心がける</li> <li>・説明と板書を分けること、実物や標本は何度も繰り返し見せてあげること</li> </ul> <p>(説明・板書)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・説明を聞かせるには生徒の活動の様子を見ながらタイミングを考えながら説明をすることが肝要</li> <li>・概念的に説明をする場合と実際に即して説明する場合は説明の仕方を分けて考えたほうがいい</li> <li>・概念の定義を説明するということと生徒の頭の中に概念形成をしていくこととは別で後者こそ教師の仕事</li> <li>・教育課程における教科・科目の位置づけを考慮して、その意味を考えて授業をするべき</li> </ul> <p>(教科の内容、その他)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の準備については、授業中生徒が活動しやすいような工夫を準備段階で丁寧にしてあげたほうがいい</li> <li>・「模擬授業による授業研究」と「ビデオによる授業研究」では、「ビデオによる授業研究」のほうが研究としてはやりやすい</li> </ul>
--

【表2】【表4】から数量的に導き出された項目（発問、板書、進め方・工夫、説明、ノート、活動、具体的内容、概念、ねらい、進度・学習の順次性、授業の準備、クラスルーム・マネジメント、授業の約束事、授業の評価等）を「授業計画」と「授業実施」に分類区分し、さらに「授業実施」を教科内容に関わる部分「授業展開」と学習集団のコントロールに関わる部分「クラスルーム・マネジメント」に分けて項目を起こした。次に上記【表3】【表5】のもととなる発話プロトコルを質的に分析・検討して項目内容を作成した。あわせて①吉崎静夫による初任教師の発達課題<sup>(19)</sup>、

【表6 ビデオによる授業研究のためのチェックリスト】

	項 目	
I 授 業 計 画 画	1(授業デザイン)授業の構成、流れをイメージして授業に臨んだ	(4-3-2-1)
	2(ポイントの明確化)本時に教える内容のポイント(3つ以内)を明確にした	(4-3-2-1)
	3(参加の手だてやしかけ)生徒が参加できる手だてやしかけを計画した	(4-3-2-1)
	4(生徒実態)生徒のレベルやニーズを反映した内容を取り入れた	(4-3-2-1)
	5(教材研究)教材研究をして教科内容を充実させる努力をした	(4-3-2-1)
	6(自由記述)心がけた事等( )	
II 授 業 実 施	<授業展開>	
	1(枠組み提示)授業の始めに本時に教えたい事の枠組みを示した	(4-3-2-1)
	2(授業技術)授業技術面(声の大きさ、板書、授業の進め方、説明の仕方)で 生徒にわかりやすい授業を心がけた	(4-3-2-1)
	3(教科内容)教科内容面(概念など)で生徒にわかりやすい授業を心がけた	(4-3-2-1)
	4(惹きつける工夫)実物を見せる、機器を使う、実験をする、など生徒を 惹きつける工夫をした	(4-3-2-1)
	5(臨機応変な対応)予想外の生徒の反応に少しでも対応しようとした	(4-3-2-1)
	6(明確な指示)教師が生徒に今どういう活動をして欲しいかということ を授業の場面面で明確にしていた	(4-3-2-1)
	7(生徒の授業理解)自分が伝えようとした内容を生徒がイメージできて いる様子だった	(4-3-2-1)
	<クラスルーム・マネージメント>	
	1(授業の約束事)1つ以上のルール(授業規律・授業の約束事)・授業ルーチン の確認をした	(4-3-2-1)
	2(生徒との対話)生徒との対話(言葉のやりとり)があった	(4-3-2-1)
	3(生徒を活かす指導)生徒のよさや得意な点を生かそうとした	(4-3-2-1)
	4(参加意識)生徒の個人差(学力の差、学習速度の差、興味・関心の差)を できるだけ配慮して大多数の生徒が参加意識を持てるよう心がけた	(4-3-2-1)
	5(学校文化)自分が授業を行なっている学校の文化、生徒の持つ文化を理解 しようとしている	(4-3-2-1)
	6(自由記述)工夫した点や現在自分の授業で感じている事柄について記述して下さい ( )	

(4-そう思う、3-わりとそう思う、2-あまりそう思わない、1-そう思わない)

②ジャック・リチャーズの英語教師がリフレクションを行うためのガイドライン<sup>(20)</sup>を参考にしながら検討を加えた。上記の手順で初任者の発達課題を意識した自らの授業を振り返るためのチェックリストを作成した【表6】。

### (3) 方法の検討

方法については、一人あたり1回の授業研究に余りに多くの時間を要しないこと、少人数でも可能なことなどを考慮し、D県における実践を参考にして以下の方法を考案した。

①普段の1時間の授業をビデオで撮る。（教室の後方から黒板方向に向けて生徒（後姿）と教師を撮る）

②チェックシートに記入する。（（4-3-2-1）の4件法17項目+自由記述（1行）2箇所）

③②で記入したチェックシートを参考にしながら、①で撮ったビデオのうち任意の10分間のビデオを参加者と視聴しながら授業について話をする。その際必要に応じてビデオを停止・巻き戻し・再生してポイントとなる点を注意深く観察する。（授業者自らが自分の授業を相対化してリフレクションする際に、手助けとして参加者の観点・視点を活用する）

参加者は、①初任者（授業者）、②初任者（授業者以外）、③中堅教員（5～10年程度の経験者）1名、④15年程度以上の教職経験者2名の5名による実施形態を標準的な実施形態とし、簡易バージョンを①初任者（授業者）、②中堅教師ないし15年程度以上の教職経験者1名の2名とする。さらに初任者一人でもセルフリフレクションという形で、チェックリストに沿って実施することが可能である。なお本方法による1回の授業研究時間は1～2時間を想定する<sup>(21)</sup>。

## 5. 試行による有効性の検討

### (1) 試行の発話プロトコルの分類および考察

前項で開発した方法で、A. ビデオによる効果、B. チェックリストの効果、C. チェックリストによる自己評価について（ビデオ視聴前と視聴後のズレ）、D. 項目の発達課題としての妥当性、の観点から試行を2度行い、プロトコルを作成して次の①～⑥に分類・整理して考察した<sup>(22)</sup>。

①ビデオを見ることによる授業者の新たな気づき(A)

②ビデオを見て本人が振り返っている場面(A)

③チェックリストを見て本人が振り返っている(B)(C)

④参加者の指摘、及び指摘を受けて本人が振り返っている場面(A)(B)

⑤クラスルーム・マネジメントに関する発話(B)(D)

⑥評価表の評価に関する発話(D)

以下は発話プロトコルの抜粋および考察である。

#### ①ビデオを見ることによる授業者の新たな気づき

ビデオを用いることにより自らの授業の客観的な観察が可能になり授業者の新たな発見や気づきを助長する。

「こうやって（後ろから）見ると、改善すべき点とか見つかるような気がしますよね。まあ、板書の仕方にしろ、少し工夫することもできるかな、っていう気はしますし。」「少し、教師主体になりすぎているかな、っていう気がします。」「ビデオを見て、（自分の授業が）事務的っていうか、そう感じましたね。」

#### ②ビデオを見て本人が振り返っている場面

授業者が自らの授業を対象化して客観的に振り返っている。

「自分の中でイメージしたものを話していて、生徒ははたして理解しているのかどうか、って最近思うんですけど。」「もう少し、強調すべきところはもう少し大きく書くとか、見やすく書くとか、そういうのはあったほうが、まあ生徒はつかみやすいのかなって言う気はしますよね。」

#### ③チェックリストを見て本人が振り返っている場面

チェックリストの項目を手がかりとして自らの授業実践を振り返る。

「何とか工夫しながら授業展開して成立させて。こういうところは初任者研修とかそういうところ、公の場ではやっぱり教えてくれない技術なんだろうなと思います。（でも初任者で1年目の時には）そういうことを教えて欲しかった。だから、それをもっと（初任者研修に）組み入れてくれば。」

#### ④参加者の指摘、及び指摘を受けて本人が振り返っている場面

参加者の発話により授業研究の視点が増え、授業者に多様な視点が提供される。

「教師が生徒を見て促す、生徒がそのまなざしから促されている事を受けとめ作業を進める。その様なアイコンタクトがたくさんあった。」「先生がわからない子に丁寧に指導している様子を他の子が見ている。そして安心感を持っている。」「遅れてきた生徒に対する注意の仕方も適切で、あまり追い込まないし、きちんと規範が確認されてるし、生徒はよくノートをとっている。」

#### ⑤クラスルーム・マネジメントに関する発話

初任教師にとって勤務する学校の文化や生徒のことに対する理解なくして授業成立は難しい。クラスルーム・マネジメントの各項目をきっかけとして自らの持つ狭い学校観を改め赴任校の学校文化を理解し、教師として成長していくことの大切さについて省察している。

「（学校文化についての理解は。）はい。これをしてないと話が續かないんで。授業が續かないんで。やっぱり教師になる人って大学に行って、それ以降は大学院にも行って。高校の全てを知らない人が多い。僕もそうだったし、自分がいたところとは違う環境でやっていかなきゃいけないんだっていうことをまず理解するところから戦いは始まると思うんで、こういうのは本当に（大事だと思います）。わかってない人はここに書いてあることで、あっ、と思うんじゃないですかね。（この項目が初任者の授業成立のために重要である点を）すごく意識しているな、っていうことを感じました。」「（自分の持つ学校観や学校文化観から）なかなか抜けきれない人もいる。でもそれだと、教師という大きな仕事の一部分しか経験できない事になる。どんな生徒でも教えられる教員が、教員だろうと思うので、生徒を選ぶようじゃだめだなあ、って思います。」「意外と初任者の方っていうのはこういうところ（クラスルーム・マネジメント）が知りたいんじゃないですかね。おそらく大学出たばかりですと、この授業方法のやり方とかは多分知ってると思うんですけども、ただ実際の場面っていうのが経験が無いんで。」

## ⑥評価表の評価に関する発話

チェックリストの項目は概して初任者が授業成立・改善のために配慮すべき観点として妥当なものであると考えられる旨の発話が多く見られた。また発達課題という観点から見ても、初任期から3年程度をかけて解決してゆく課題として適切であろうとの見解が示されている。

「チェックリストの項目と自分がこれまで心がけてきたこととぴったりする部分がかなりあった。」  
「1年目は何もわからなかったというか(中略)、どこを変えたらいいのだろう、ということもわからなかったですね。」「初任者が1学期ぐらいに授業をやったら、(これらの項目は)あ、全部できないなあ、みたいな。(中略)今はそこそこできるようになって(中略)、注意してることだと4がつくし、無視している事だと1がつくし、ということですね。そういった意味では初任者のことを良く考えているじゃないかという気がしました。」「教科の下にある部分と考え、生徒とのやりとりができ、授業が成立するようになれば、この子どもたちのためにどのようなことを教えよう、ということが考えられるようになれば、自然と相互作用のなかから、その子達にあった力をつけるような方法を考えられるようになるのではないかと思う。」<sup>(23)</sup>

### (2) 試行から予測される可能性としての有効性

以上の考察から本プログラムは以下のような有効性を持つであろうと予測できる。

- ①「授業研究力量」形成を促進する可能性：授業者と参加者の2人を合わせた発話プロトコルは量的に試行1:約20,000字、試行2:約14,000字と短時間に比較的大量の発話がなされるとともに、質的にも自らの授業を客観的に考察する内容が多く含まれていた。これは主体としての教師・生徒および授業そのものがビデオを用いることによって客体に転換し、授業が対象化されるとともに複数の視点で客観的に考察されたことに起因すると考えられる。よって本研究の目的とする「授業研究力量」形成を促進することが期待できる。
- ②チェックリストによる教師発達を意識した振り返りの助長：本プログラムでは一定の方法に従って導き出された観点の存在により、初任期における教師の成長・発達につながると考えられる要素について客観的に考察し、振り返る手がかりを提供している。
- ③クラスルーム・マネジメントの視点を持つメリット：勤務する学校の文化や生徒を理解することや学習集団をコントロールすることと授業成立とを結びつける視点を提供している。

## 6. 新たな初任者研修校外研修プログラムの提案と今後の課題

前節における試行から、本プログラムは「授業研究力量」形成を促進する研修の方法として一定程度の効果が期待できることがわかった。そこで本研究で開発した新プログラムを初任者研修校外研修プログラムの中に取り入れ、①年間を通じた発達課題の変化をふまえること、②研修の継続性確保を念頭に置いた日程であること、の2点を考慮して以下の方法で実施することを提案する。

①年3回実施する場合。「ビデオによる授業研究」を3回実施する場合は、まず5月中旬に基本的授業スキルを客観的に研究すると共に授業研究方法を学ぶ。次に9月下旬に教科内容や生徒の理解

について進捗を考慮しながら研究し、2月中旬に1年間の授業改善・自らの成長状況について研究するといった3回の実施が望ましい。

②年2回実施する場合。5月下旬は上記に同じ。12月中に2回目を実施する。それは6か月間での自らの成長を客観的・自覚的に検証することを目的とする。

③年1回実施する場合。5月下旬もしくは7月下旬から8月に実施する。授業研究方法を身に付けることに主眼を置き、その後セルフリフレクションによっても一定の効果が期待できる。

本研究では「授業研究力量」形成を促進する校外研修プログラムの開発を目指して、授業における初任者の発達課題を意識したチェックリストと、小さく簡便な授業研究方法からなるプログラムを作成した。今後は多くの事例を積み重ねる中からさらに本プログラムが改善され、チェックリストの項目についても新たな知見を得ての充実発展が望まれる。

#### <注>

(1) 小島弘道「『若い教師』における力量形成の独自性に関する研究—研修に関する意識調査をとおして—」『筑波大学教育学系論集』第7巻、1983年。永井聖二「若い教師の職業的社会化」小島弘道編『現代の若い教師の教育実践』エイデル研究所、1987年、125頁。

(2) 例えば文部省の初任者研修担当者であった坂内宏一氏は平成8年度の洋上研修のアンケートから、課題として校内研修における授業研修の充実と校外研修の工夫をあげている（「初任者研修の意義と課題」『学校経営』5月号、第42巻5号、1997年）。

(3) 文部省教職員課『教育委員会月報』1997年1月号、16頁。

(4) 特に深刻な生徒指導問題を抱える学校では、校内において授業に関する力量形成のための研修を組織することは自体が極めて困難な現実がある。

(5) 10道県における平成13年度の校外研修プログラムを分析したところ、一貫性や系統性を見出すことは困難であった。

(6) 前記注(5)の調査によって見出された。

(7) 田中一生「新任教員の職業的社会化過程—学校組織論的考察」『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』第20集、1974年。武藤孝典・松谷かおる「教職への職業的社会化に関する研究—教育学部学生と現職教員の調査—」『信州大学教育学部紀要』No.73、1991年、97-116頁。今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年、22-39頁等。

(8) 吉崎静夫・新井孝喜「初任教師の授業力量形成に関する研究」『日本女子大学紀要人間社会学部』第8号、1997年。佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』30号、1990年。秋田喜代美「教師教育における『省察』概念の展開—反省的实践家を育てる教師教育をめぐる—」藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報5』世織書房、1998年等。

(9) 小島弘道・永井聖二・天笠茂「若い教師の研修需要に関する実証的研究—25歳以下教師群の意識調査の分析をとおして—」『筑波大学教育学系論集』第5巻、1981年。前記注(1)小島弘道。西穰司「教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」『東京女子体育大学紀要』第14、16、18号、1979、1981、1983年等。

(10) 牧昌見「教員研修の国際動向」伊藤和衛編『現職教育の再検討』教育開発研究所、1986年、61-64頁。

(11) 例えばある県では、全日制高校、定時制・通信制高校(課程)計320校中148校が1学年2クラス以下の小規模校であり、それらの学校では教科の約40%前後は「一人教科」である。とりわけ芸術科や家庭科等は中規模校以上でも「一人教科」である場合が多い。少々古いデータであるが平成5

年に採用された初任者のうち、校内に同一教科を担当する教員がいない者は高校音楽 77%、美術 50%等となっている（『教育委員会月報』平成 5 年 12 月号）。

<sup>(12)</sup> 例えばある県では平成 14 年度高等学校教員採用数が県全体全教科合計で 8 名であった。

<sup>(13)</sup> 筑波大学教育学系内教師教育研究会・永岡順代表『教師の力量形成と研修システムの改善に関する実証的研究』昭和 55・56・57 年度科学研究費補助金（一般研究 C）研究成果報告書、1983 年 3 月、77 頁。

<sup>(14)</sup> 岸本幸次郎・久高善行編『教師の力量形成』ぎょうせい、1986 年、130-160 頁。

<sup>(15)</sup> 河合宣孝「高等学校教員初任者研修の改善に関する研究－「授業研究力量」形成を促進する校外研修プログラムの開発」筑波大学大学院教育研究科修士論文（未公刊）、2003 年。

<sup>(16)</sup> 平成 14 年度 D 県初任者研修校外研修プログラム 30 日間の内訳は「基礎的素養」11 日、「教科指導」7.5 日、「生徒指導」2.5 日、「特別活動」0.5 日、「課題研究」2 日、「その他」6.5 日であった。そのうち「教科指導」は以下の日程・内容で実施されており、筆者は 9/19、10/3 に参与観察した。また、担当指導主事に対するインタビューは D 県総合教育センターにおいて 8/28 に行なった。（4/11 授業に臨む心構え－教科指導における生徒指導他（半日）、4/25 教科指導の在り方（1）－教材研究の意義と方法他（半日）、5/9 授業実践上の諸問題－基礎・基本の定着他（半日）、5/16 教科指導の在り方（2）－指導法の研究、学習指導案の作成、教材分析他（全日）、9/19 教科指導法の工夫（1）－授業記録ビデオによる授業研究他（全日）、9/30 選択研修－新しい学習指導方法の探求（全日）、9/30 指導主事訪問－授業展開の在り方（全日）、10/3 教科指導法の工夫（2）－模擬授業による授業研究（全日）、10/24 教科指導法の工夫（3）－情報機器等の活用（半日）、11/12 授業参観－学習指導における中学校との連携（半日））

<sup>(17)</sup> 分析の方法については前記注（8）佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美等を参考にした。

<sup>(18)</sup> 澤本和子「授業リフレクション研究のすすめ」浅田匡・生田孝至・藤岡完治『成長する教師－教師学への誘い』金子書房、1998 年、220-221 頁。

<sup>(19)</sup> 吉崎静夫代表『初任教師の授業力量形成に関する研究』平成 6・7 年度科学研究費補助金（一般研究 C）研究成果報告書、1996 年 3 月、等。

<sup>(20)</sup> ジャック・C・リチャーズ、チャールズ・ロックハート／新里眞男訳『英語教師のアクション・リサーチ』研究社、2000 年。

<sup>(21)</sup> 通常 50 分の授業ビデオを停止・再生しながら授業研究を実施すると 3～4 時間を要する。本授業研究では授業ビデオを任意の 10 分程度を研究対象とするが、ビデオを停止・巻き戻し・再生することから実際の研究時間は 1～2 時間となる。

<sup>(22)</sup> ＜試行 1＞ 日時：平成 14 年 12 月 20 日（金）、19 時～21 時 30 分

授業者 A：K 県立 X 高等学校教諭（教員 3 年目、27 歳）（教科：英語）

参加者 C：L 県立 Y 高等学校教諭（教員 17 年目、43 歳）（教科：英語）

＜試行 2＞ 日時：平成 14 年 12 月 24 日（火）、14 時 40 分～16 時 40 分

授業者 B：K 県立 Z 高等学校教諭（教員 3 年目、27 歳）（教科：英語）

参加者 C：L 県立 Y 高等学校教諭（教員 17 年目、43 歳）（教科：英語）

<sup>(23)</sup> 全発話プロトコルおよびその他の資料については前記注（15）河合宣孝を参照のこと。